



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Curriculare Entscheidungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im FSU

Author: Jan Iluk

Citation style: Iluk Jan. (1997). Curriculare Entscheidungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im FSU. W: J. Iluk (red.), "Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht" (S. 11-31). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

JAN ILUK
Schlesische Universität
Katowice

Curriculare Entscheidungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im FSU

0. Einleitung

Eine Synopse der Lehrpläne kann nach unterschiedlichen Kriterien durchgeführt werden. Es kann ermittelt werden, welche Bildungs- und Lernziele oder welche Lerninhalte und Unterrichtsorganisationen ausgewiesen werden, wie sie präzisiert, gewichtet und operationalisiert, wie die einzelnen Lehrplanbestandteile miteinander in Bezug gesetzt und welche Maßstäbe für die Mindestleistung angegeben werden.

W. Börner (1989: 356) weist darauf hin, daß Lernziele als übergeordnete, spezifische und Nebelernziele unterteilt werden können. In bezug auf das Schreiben sollen die Lehrpläne Antworten auf folgende Fragen geben:

Wozu soll ein Lerner in einer Fremdsprache frei Texte schreiben können?

Was soll er schreiben? Welche Textsorten muß er beherrschen? Welchen Normen soll er folgen?

Wenn er es tut, welche sprachlichen und sonstigen Ziele verfolgt er damit gleichsam automatisch?

Mit der Antwort auf die erste Frage soll das ausgewiesene Lernziel begründet werden. Mit den drei nächsten Fragen werden schreibspezifische Lernziele und mit der letzten andere sprachliche und Bildungsziele erfaßt, die durch die Schreibtätigkeit unterstützt werden.

Nach Doyé (Handbuch FSU 1989: 127) soll eine systematische Analyse der Lernziele 3 Dimensionen berücksichtigen: die pragmatische, die kognitive und die emotionale. Die pragmatische Dimension umfaßt die Vermittlung von Kompetenz, während die kognitive Kenntnisse und Erkenntnisse und die emotionale Haltungen und Einstellungen einschließt. Dadurch wird nicht nur der zu vermittelnde Unterrichtsstoff, wie etwa Grammatik, Rechtschreibung oder Textsortenwissen erfaßt, sondern auch die Fertigkeiten werden in ihrem performativen, kognitiven, und affektiven Bereich präzisiert und konkretisiert. Dadurch können das Niveau und die einzelnen Aspekte der zu erwerbenden Schreibkompetenz genauer festgelegt werden. Denn es liegt in der Natur des Schreibens, daß je nach der Art der zu erwartenden Schreibleistung Ziele im kognitiven, affektiven, pragmatischen, aber auch im psychomotorischen, kooperativ-kommunikativen Bereich in unterschiedlichen Kombinationen dominieren können. Aus diesem Grunde ist es für die effektive Schreibsteuerung wichtig, die Art der jeweiligen Schreibaufgabe in ihrem Schwerpunkt zu erfassen. Das Erkennen der jeweils zu erbringenden Schreibleistung im Hinblick auf das dominierende Lernziel ermöglicht es dem Lehrer, Schwierigkeiten vorauszusehen, Schreibwiderstände einzuschätzen und Hilfestellungen optimaler einzusetzen.

Angeregt durch Börner und Doyé wollen wir im folgenden zeigen, welche Entscheidungen in Lehrplänen neuesten Datums im Hinblick auf die Entwicklung der Schreibfertigkeit im FSU getroffen werden. Zum Gegenstand der Analyse werden Aspekte wie Begründung und Gewichtung der Schreibfertigkeit, emotionale und schreibspezifische Lernziele, Textsorten, empfohlene Übungen und Maßstäbe für die Bewertung und Orthographie gewählt. Durch einen Vergleich der in den untersuchten Lehrplänen getroffenen Entscheidungen wollen wir Tendenzen bei curricularen Festlegungen ermitteln sowie ihre didaktischen Konsequenzen diskutieren.

1. Begründung der Schreibfertigkeit in den Lehrplänen

Die Notwendigkeit, die Schreibfertigkeit im FSU zu entwickeln, hat man über Jahrzehnte nicht begründet, weil Schreiben *a priori* zum Einprägen von Lexik und Grammatik und als Mittel der Leistungskontrolle diente. Schreibkompetenz wurde dementsprechend mit sicheren Kenntnissen der Orthographie gleichgesetzt. Andere Verwendungsziele wurden weniger in Betracht gezogen, denn zur Bewältigung alltäglicher Kommunikationsbedürfnisse wird das Schreiben kaum gebraucht, was Untersuchungen über dessen Frequenz belegten.

Dagegen messen Lehrpläne neueren Datums der Schreibfertigkeit eine viel größere Rolle bei. An erster Stelle wird die kommunikative Funktion des Schreibens anerkannt. Daneben werden aber auch lernpsychologische und übungspraktische Lernziele gesetzt (LP NW Englisch 1994:188). Zu den lernpsychologischen Zielen werden gezählt:

1. Entwicklung intellektueller und kreativer Fähigkeiten,
2. reflektierter Ausdruck persönlicher Empfindungen und Werte,
3. gedankliches Erfassen komplexer Sachverhalte,
4. Fähigkeit, Ideen ordnend zu gliedern,
5. Konzentrationsfähigkeit,
6. Genauigkeit und Selbständigkeit beim Verfassen von Mitteilungen,
7. Sensibilisierung für Beziehungen zwischen Form und Inhalt,
8. Verdeutlichung der mit Schreiben verbundenen Verarbeitungsprozesse,
9. Förderung der Behaltensleistung,
10. Bewußtmachung spezifischer Merkmale mündlicher und schriftlicher Kommunikation,
11. Schreibprobleme formulieren und Problemlösestrategien diskutieren,
12. positive Einstellung zur Sprache und damit zur Zielsprachenkultur (Entwicklung der Schreibkultur).

Die übungspraktischen Ziele beruhen darauf, daß Schreiben als Mittel zur Erreichung folgender Ziele eingesetzt wird:

1. Förderung der Verwendungssicherheit in Wortschatz, Idiomatik und syntaktischen Regeln,
2. Festhalten von Unterrichtsergebnissen,
3. Vorbereitung, Ausformulierung und Einübung mündlicher Kommunikation,
4. Integration mit Hören und Lesen,
5. Sicherung der Hör- und Leseergebnisse,
6. Unterstützung und Vertiefung des individuellen Lernfortschritts in Form von Hausaufgaben,
7. Auflockerung des Unterrichts durch verschiedenes Ansprechen von Kognition und Motorik,
8. Förderung visueller Lernertypen,
9. Verdeutlichung von Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache.

Demzufolge wird die Notwendigkeit einer gezielten Schreibförderung im FSU aus dessen Funktionsreichtum abgeleitet.

2. Gewichtung der Schreibfertigkeit

Die ehemalige Fertigkeitsgewichtung, nach der das Schreiben wegen des Primats des Mündlichen und der funktional definierten Sprachlernziele (d.h. geringer Frequenz schriftlicher fremdsprachiger Kommunikation in der Lebenspraxis) an letzter Stelle rangierte, gilt in den Lehrplänen neueren Datums nicht mehr. Stattdessen wird dafür plädiert, die Fertigkeiten im mündlichen wie im schriftlichen Bereich prinzipiell gleichrangig zu entwickeln (LP NW Französisch 1993: 38).

Was bedeutet aber Gleichrangigkeit im Hinblick auf die zu erwerbenden Fertigkeiten? Soll sie bedeuten, daß die Lerner darin befähigt werden, daß sie ihre kommunikativen Absichten in gleichem Umfang und mit gleicher Qualität mündlich und schriftlich realisieren können? Eine Antwort auf diese Fragen kann ein Vergleich der in den Lehrplänen ausgewiesenen Lernziele im mündlichen und schriftlichen Bereich geben.

Im LP NW Französisch (1993: 38) steht z.B., daß Lerner der französischen Sprache die Fähigkeit erwerben sollen, mündlich oder schriftlich Kontakte beginnen, fortführen und beenden, Informationen erfragen und geben, gestellte Fragen und Aufforderungen beantworten oder Stellung nehmen zu können. Im LP Hessen Neue Sprachen (1980: 80) wird empfohlen, informelle Briefe schreiben zu lassen, mit denen eine ähnliche Vielfalt von kommunikativen Absichten verwirklicht wird wie beim dialogischen Sprechen. Im LP Österreich (1986: 117) wird u.a. von den Schülern verlangt, daß sie Stellungnahmen sowohl mündlich als auch schriftlich formulieren können sollten.

Das Prinzip der Gleichrangigkeit der produktiven Fertigkeiten wird am konsequentesten im LP Bay. Französisch (1992) beachtet, in dem die Lernziele für Sprechen und Schreiben nicht mehr separat zusammengestellt, sondern unter dem Begriff Texterstellung subsumiert werden. So werden z.B. für den Leistungskurs Französisch Jahrgangstufe 12 und 13 (Seite 209) folgende Lernziele gesetzt:

- verschiedene mündliche und schriftliche Formen der Stellungnahme und der persönlichen Meinungsäußerung,
- selbständige Anwendung der Sprache wie kreatives Schreiben, Gespräch, Diskussion, Referat,
- Beschreibung, Wiedergabe, Zusammenfassung,
- Anwendung und Verwendung von Notizen.

Dieser methodischen Entscheidung liegt wohl die Überzeugung zugrunde, daß Sprechen und Schreiben produktive Fertigkeiten sind, die von gleichen Produktionsmechanismen gesteuert werden, so daß Schreiben lediglich als eine der möglichen Formen von Textproduktion betrachtet wird. Damit

werden jedoch die spezifischen Merkmale der mündlichen und schriftlichen Sprachanwendung ignoriert (Bohn 1987: 235).

Eine Vorrangstellung der Lese- und Schreibfertigkeit gegenüber Hören und Sprechen findet man dagegen im LP RP Englisch (1988: 4) für die Fachoberschule in Rheinland Pfalz mit der Begründung, daß für diese Entscheidung der Praxisbezug und die Anwendungsmöglichkeiten dieser Fertigkeiten im späteren Berufsleben ausschlaggebend waren. Als Globallernziel wird die Fähigkeit genannt, sich in der Fremdsprache über Sachverhalte und Probleme allgemeiner Art und solcher aus einem Berufsfeld zu informieren und sich dazu schriftlich und mündlich zu äußern.

Eine etwas andere Fertigkeitengewichtung begegnet uns in den Lehrplänen für den Anfängerunterricht, in denen dem Schreiben vorwiegend lernunterstützende Funktion zum Einprägen und Einüben von Lexik und Grammatik, sowie zur Vorbereitung und Festigung von Tätigkeiten in anderen Fertigungsbereichen zugewiesen wird (LP Hessen 1980: 57). Eine entgegengesetzte Position wird im LP NW Englisch vertreten, in dem empfohlen wird, möglichst von Anfang an Ganztexte schreiben zu lassen, die „eine Kontextbindung haben, aus der Adressat, kommunikatives Ziel und Zweck hervorgehen“ (1994: 184). Der Vorteil solcher Schreibaufgaben bestünde darin, daß sie Selbständigkeit und Kreativität entwickeln und somit eine individuelle Ausgestaltung des Textes zulassen und fördern, wodurch letztendlich die emotionale Dimension stärker zum Tragen kommt.

U. Karbe (1993: 215), die die Richtlinien und Lehrpläne in den neuen Bundesländern gesichtet hat, fand in den Rahmenrichtlinien für die Grundschule in Brandenburg die Empfehlung, daß die Gewichtung des Hörens, Lesens, Sprechens und Schreibens je nach Inhalt, Themenaspekt und gewünschten Sprachhandlung von der Lehrkraft getroffen werden soll. Eine solche Festlegung ist insofern originell, als sie stärker die jeweiligen Lernbedingungen berücksichtigt und größere Freiräume für Entscheidungen über Lernziele vor Ort in der Schule schafft.

Aus dem obigen folgt, daß sich in den Lehrplänen generell die Tendenz durchsetzt, die produktiven Sprachfertigkeiten gleichrangig zu gewichten. Es wird nämlich ausdrücklich empfohlen, daß Lerner dazu befähigt werden sollten, bestimmte Mitteilungsabsichten sowohl mündlich als auch schriftlich zu formulieren. Eine Ausnahme stellt hier der Anfängerunterricht dar, in welchem dem Schreiben generell eine lernunterstützende Funktion zugewiesen wird. Aber auch diese traditionelle Auffassung wird durch Empfehlungen zum Abfassen kommunikativ relevanter Textsorten modifiziert. Einen interessanten Vorschlag macht der Lehrplan Brandenburgs, in dem die Gewichtung der Sprachfertigkeiten dem Lehrer überlassen wird.

3. Emotionale Lernziele im Bereich der Schreibfertigkeit

Im Bereich der emotionalen Dimension hält P. Doyé (Handbuch FSU 1989: 128) die Ziele Offenheit, Toleranz und Kommunikationsbereitschaft in der Fremdsprache für besonders wichtig, die m. E. auch für das Schreiben volle Geltung haben.

Bei der Sichtung der meisten Lehrpläne wird festgestellt, daß neben der Schreibfähigkeit die Bereitschaft, sich schriftlich zu äußern, als explizites Lernziel ausgewiesen wird. Diese Entscheidung wird wohl damit begründet, daß sich Lerner zumindest kommunikativ nicht gewachsen fühlen, sich der Herausforderung von Schreibsituationen und -aufgaben zu stellen und besonders dann Unbehagen verspüren, wenn ihre noch mangelnde sprachliche Kompetenz nicht ausreicht, alles so differenziert und sachgerecht versprachlichen zu können, wie sie es gerne möchten. Diese enttäuschenden Erfahrungen bei Schreibversuchen, die noch zusätzlich durch Leistungsdruck (vor allem fehlerfrei zu schreiben), Fehlerkorrekturen, Angst vor Beurteilung und eventuell schlechten Noten verstärkt werden, wirken sich auf Schreibmotivation negativ aus, so daß in extremen Fällen die Schreibbereitschaft bei den Lernern ausbleiben kann oder die erbrachten Leistungen weder inhaltlich noch sprachlich zufriedenstellend sind. Wenn also die Schreibbereitschaft keine Selbstverständlichkeit ist, da sie sich nicht automatisch als Nebenprodukt bei Grammatik- oder Sprechübungen entwickelt, muß sie konsequent und systematisch aufgebaut werden.

Die Bereitschaft, sich schriftlich zu äußern, kann einerseits durch kreative Aufgabenstellungen, durch methodische Hilfestellungen sowie durch Schreibstrategien und emotionale Einstellungen gefördert werden. Dazu gehören Offenheit im Ausdruck von Überzeugungen, Empfindungen, Gefühlen, Erwartungen, Wünschen, Meinungen und Lebenserfahrungen sowie Selbstständigkeit im Vollzug affektiver, personenbezogener, spielerisch-ästhetischer Schreibakte (vgl. LP NW Englisch 1994: 87) oder Toleranz, die von allen am Unterricht Beteiligten — Lehrern und Schülern — gegenüber den Schreibversuchen, besonders den weniger gelungenen, geübt werden soll. Hierzu wird z.B. empfohlen, Texte schreiben zu lassen, die den Erfahrungen und Interessen der Schüler entsprechen und in unmittelbarem Zusammenhang mit Erlebtem, Empfundem, Gehörtem, Beobachtetem oder Gelesenem stehen. Stereotype Aufgabenstellungen oder zu stark durch Vorgaben gelenkte Schreibtätigkeiten können dagegen das Gegenteil bewirken, d.h. ein geringes Maß an Flexibilität, Kreativität und Engagement (Mummert 1991: 51).

Ein weiteres emotionales Lernziel ist die Verantwortung für den eigenen Text (LP NW Englisch 1994: 87). Den Schülern soll nämlich beim Schreiben bewußt gemacht werden, daß sie einen Text nicht mehr verändern können, wenn sie ihn einmal aus der Hand gegeben haben. Es ist insofern wichtig, als Schüler wenig bereit und oft nicht in der Lage sind, den von ihnen einmal verfaßten Text zu bewerten und gegebenenfalls zu überarbeiten. Deshalb liefern sie ihre ersten Schreibentwürfe als Endprodukte ab, ohne die Texte auf ihre inhaltliche, formale und sprachliche Korrektheit und Adäquatheit sowie auf die Adressatenbezogenheit hin zu überprüfen.

Aus der Sichtung der Lehrpläne folgt, daß die Ziele im emotionalen Bereich in ihrer Bedeutung für den Lernerfolg anerkannt werden und eine verbindliche Explizierung erfahren.

4. Textsorten

Kommunikationssituationen im öffentlichen und privaten Leben werden mit Hilfe unterschiedlicher Textsorten bewältigt, die den gegebenen Schreibabsichten entsprechen und für die sprachliche, inhaltliche und formale Konventionen gelten. Abweichungen davon können dagegen den Kommunikationsprozeß erschweren oder weitgehend beeinträchtigen. Daraus folgt, daß auch das Textsortenwissen, das die Kenntnis der formalen Konventionen der jeweiligen Sprache und die zielkulturspezifischen Konventionen der Kommunikation umfaßt, zum Lernziel gesetzt werden muß. Da also geschriebene Texte stets adressatenbezogen sind und je nach Inhalt und Mitteilungsabsicht einer bestimmten Form genügen sollten, ist es wichtig, die zu bewältigenden Textsorten in den Lehrplänen zu nennen. Dadurch wird es möglich, die Formulierungsversuche der Lerner nicht nur sprachlich, sondern auch produktbezogen zu unterstützen, indem auf geeignete Hilfestellungen zurückgegriffen werden kann. Dabei ist davon auszugehen, daß Lerner ein meist individuell ausgeprägtes Textsortenwissen haben, das jedoch nicht explizit abrufbar ist (LP NW Englisch 1994: 50).

Auf der Ebene der Globallernzielformulierung wird in den Lehrplänen empfohlen, vorwiegend jene Schreibformen lernen zu lassen, die vom kommunikativen Wert sind bzw. Kreativität erfordern (LP Österreich 1986: 102). Wegen der großen Vielfalt von Textsorten und der Tatsache, daß in Alltagssituationen nur eine geringe Zahl davon tatsächlich gebraucht wird, ist zu erwarten, daß in den Lehrplänen ein Katalog von Textsorten erstellt wird,

der die Belange des FSUs und die der zukünftigen außerschulischen Kommunikationsfelder berücksichtigt.

Die einzelnen Lehrpläne geben darüber eine mehr oder weniger ausführliche Auskunft. In vielen Lehrplänen wird außer dem Brief keine andere Textsorte explizit genannt. In den meisten Fällen beschränken sich die Empfehlungen auf sehr allgemeine Hinweise, wie etwa: Erstellung einfacher Texte, elementarer Textformen; das Abfassen kurzer, zusammenhängender Mitteilungen zu im Unterricht behandelten Themen bzw. aus dem persönlichen Lebensbereich; selbständige Ausformulierungen eigener oder vorgegebener kommunikativer Absichten, oder einzelne Aussagen z.B. zur Person, Familie usw.

Wenig dienlich für die Lehrer sind auch Informationen der Art wie „schriftliche Formen der Wiedergabe des Inhalts, der Stellungnahme und der persönlichen Meinungsäußerung“ (LP Bay 1992: 203), weil sie zu abstrakt für die Formulierung konkreter Lernziele sind. Andere Lehrpläne nennen hingegen nicht nur die Textsorte, sondern erweitern die Information durch die Angabe über deren Verwendungszweck oder Inhalt. So wird z.B. zu der Textsorte Mitteilung die Angabe über mögliche Inhalte, z.B. Termin, Verabredung, Einladung, Hinweis, Angaben zur Person u.a. gemacht, bei der Textsorte Beschreibung wird der Beschreibungsgegenstand wie etwa Person, Produkt, Örtlichkeit, Vorgang, Erlebnis, Sachverhalt genannt, die Textsorte Essay wird charakterisiert durch solche Merkmale wie narrativ, imaginativ, expositiv, reflexiv und argumentativ (LP Österreich 1989: 145).

Die Sichtung der in den Lehrplänen empfohlenen Textsorten ergibt folgenden Katalog:

- informelle Briefe persönlichen Inhalts,
- formelle Briefe (Anfragen, berufliche Kontakte, Leserbriefe),
- Geburtstags-, Urlaubs-, Weihnachtsgrüße u.a.,
- Mitteilungen (Postkarte, Informationsbestätigung, Auskunfterteilung),
- Aussagen zu Bildern, Bildsequenzen oder Situationen,
- Stellungnahmen (Kommentar, Glosse, Interpretation),
- Beschreibungen,
- Notizen für den eigenen Gebrauch (Stichwortnotizen),
- Anzeigen,
- Zeugenaussagen,
- appellative Texte (Flugblätter, Werbetexte, Werbeprospekte),
- Bewerbungen,
- Lebenslauf und Kurzbiographie,
- Protokolle (zu Themen und Inhalten des Unterrichts),
- Thesenpapiere,
- Handlungsablaufberichte,

- Resümee,
- Essay,
- Formulare,
- kunstartige Texte (Gedichte).

Die zusammengestellte Liste von Textsorten weist darauf hin, daß sich die Lehrpläne an der Spezifik und Vielfalt der realen Schreibsituationen weitgehend orientieren, obwohl manche Textvarianten mehr für Unterrichtszwecke eingesetzt werden, die dann einen Beitrag für die Entwicklung anderer Fertigkeiten leisten und deswegen in Situationen des schulischen Lernens Anwendung finden. Andere Textsorten können wegen ihrer sprachlichen und konzeptuellen Komplexität erst auf einer fortgeschrittenen Sprachstufe bzw. in entsprechenden Leistungskursen vermittelt und geübt werden.

Die Empfehlungen zur Wahl der jeweiligen Textsorte berücksichtigen das Niveau der Sprachleistungen der Lerner auf der jeweiligen Lernstufe sowie Inhalt und Mitteilungsabsichten. So werden z.B. im LP NW Englisch (1994: 86) für die ersten 2 Lernjahre folgende Textsorten empfohlen:

- a) private schriftliche Kommunikation in Alltagssituationen:
Geburtstags-, Urlaubs-, Weihnachtsgrüße, Einladungen und Dankschreiben, persönliche Notizen, Briefe und Anweisungen,
- b) öffentliche schriftliche Kommunikation:
Briefe an Institutionen im fremdsprachigen Ausland zur Einholung von unterschiedlichen Informationen,
- c) schulische Belange:
Festhalten von Unterrichtsergebnissen, schriftliche Hausaufgaben.

Dieselben Textsorten im privaten Bereich sind auch noch für das 3. und 4. Lernjahr vorgesehen. Der Unterschied liegt jedoch darin, daß die Lerner die immer komplexeren Schreibaufgaben mit einem differenzierteren Repertoire an Ausdrucksmitteln selbständiger bewältigen sollen. Dagegen im Bereich der öffentlichen Kommunikation und in Situationen des schulischen Lernens sollen weitere Textsorten, wie etwa Bewerbung, Lebenslauf, Protokolle oder Kurzberichte zu Themen und Inhalten des Unterrichts, Thesenpapiere für eine Diskussion, Zusammenfassungen u.a. erschlossen werden (LP NW Englisch 1994: 126).

Es fällt auf, daß in diese Liste der Erörterungsaufsatz (die Themenaufgabe) nicht aufgenommen wurde. Diese Entscheidung ist richtig, da beim Verfassen eines Aufsatzes das defizitäre und langsam arbeitende Produktionssystem eines Fremdsprachlers zu stark belastet wird, als daß die Schreibleistungen sprachlich und inhaltlich zufriedenstellend sein könnten (Börner 1989: 359).

In den Lehrplänen läßt sich auch eine Vernachlässigung der kreativen Schreibformen auf Kosten der eher reproduktiven feststellen, die durch unter-

schiedliche Vorgaben stark gelenkt sind. Vielleicht liegt dies an der Überzeugung, daß im Grundstudium die Vermittlung sprachpraktischer Fertigkeiten und funktionales Schreiben Vorrang vor Schreibübungen hat, in denen kunstartige Texte entstehen, die keine praktische Anwendung finden. Es hat auch wohl seine Ursache darin, daß in den Lehrplänen der Begriff kreatives Schreiben nicht definiert ist und sich wegen seines Charakters einer Operationalisierung entzieht. Wenn also inhaltliche und formale Vorgaben entfallen, müssen eher unkonventionelle Formen der Anregung zum kreativen Schreiben sowie der Auseinandersetzung mit den Schreibprodukten eingesetzt werden, die in die Lehrpläne noch keinen Eingang gefunden haben. Eine Ausnahme stellt hier der LP NW Englisch (1994: 184 ff.) dar, in dem die Lehrer durch zahlreiche Übungsvorschläge zu kreativen Schreibversuchen mit Schülern ermutigt werden.

5. Lernzielexplizierung im Bereich der Schreibfähigkeit

Aus dem globalen Begriff ‚Schreiben‘ geht nicht hervor, wie komplex die schriftliche Kompetenz ist und aus welchen Teilfertigkeiten sie besteht. Geht man davon aus, daß das Schreiben unterschiedliche Fähigkeiten voraussetzt, die aus automatisierbaren Teilfertigkeiten und dem Vermögen zu deren kreativen Gebrauch besteht, so müssen in den Lehrplänen die einzelnen Qualifikationen in Form von Lernzielen ausgewiesen werden, die das Endverhalten der Schüler nach Durchlaufen des Lehr—Lern—Prozesses unter bestimmten Lernbedingungen charakterisieren. Aus der Sichtung der Lehrpläne ergibt sich folgender Katalog von Teilqualifikationen, die im Rahmen der Schreibentwicklung erworben werden sollen:

- Wörter, Sätze und kurze Texte im Rahmen des Grundwortschatzes zügig und duktusgerecht ab- bzw. nach Diktat oder aus dem Gedächtnis niederschreiben (Beherrschung der Rechtschreibung),
- Ab-, Nach- oder Niederschreiben von Texten,
- Formulare ausfüllen,
- selbständige Kontrolle der Schreibleistungen mit Hilfe des Wörterbuchs/Wörterverzeichnis auf die sprachliche Richtigkeit hin,
- Textmarkierung,
- Fragen zu gehörtem und gelesenen Text beantworten,
- Textzitate zu bestimmten Fragestellungen systematisch zusammenstellen,
- Aussagen zu einem Thema sammeln,

- Rekonstruktion bekannter Texte anhand vorgegebener Fragmente,
- Gliederungen und Kerngedanken von vorgestellten Texten formulieren,
- inhaltliche Gliederung eigener schriftlicher Äußerungen,
- Gedanken gliedern und ordnen,
- Festhalten von Gehörtem und Gelesenem,
- Unterrichtsergebnisse festhalten,
- Wiedergabe von gehörten und gelesenen Texten,
- Beherrschung brieftypischer Wendungen,
- inhaltliche Umformung durch Wechsel des Gesichtspunktes und der Darstellungsform (Wechsel der Textart),
- Inhalte mit Hilfe von Ausweichstrategien (z.B. Umschreibungen) umformulieren,
- Notizen machen und verwerten,
- persönliche Urteile und begründete Stellungnahmen zu behandelten Themen und Texten formulieren,
- Formulierung eigener Einfälle und Gedanken,
- Ausformulierung einer kommunikativen Absicht,
- eine Erzählung fortsetzen, einen Erzählkern ausbauen, kurze Szenen verfassen,
- Varianten zu gehörten oder gelesenen Geschichten verfassen,
- längere und komplexe Gedankengänge entwickeln,
- Ausarbeiten von Stichworten und Notizen zu einem Essay.

Gegen diesen Katalog ist einzuwenden, daß ein Teil der ausgewiesenen Lernziele nicht schreibspezifisch ist, sondern sie können auch mündlich realisiert werden, wie etwa Fragen beantworten, Gelesenes oder Gehörtes wiedergeben oder Stellungen nehmen. Außerdem sind die meisten Lernziele produktbezogen, d.h. sie legen das Schreibprodukt (die Textsorte) genau fest, wie etwa eine kurze Szene, Fortsetzung einer Erzählung, Zusammenfassung, Stellungnahme, vorgegebener Textsortenwechsel. Darunter sind aber auch welche, die eher auf den Prozeß des Schreibens bezogen sind, d.h. sie nennen Verfahren, mit denen eine Schreibproduktion und der Formulierungsaufwand erleichtert werden kann, z.B. Textzitate zusammenstellen, Gedanken gliedern und ordnen, Ausarbeiten von Stichworten und Notizen zu einem Essay. Der Nachteil eines solchen Katalogs ist, daß die produktbezogenen Lernziele von den prozeßorientierten nicht unterschieden werden und den Schreibprozeß in seiner Komplexität nicht erfassen.

Die ausgewiesenen Lernziele machen jedoch deutlich, daß die Entwicklung der Schreibfertigkeit über bestimmte Stufen vom Einfachen zum Komplexen, vom stark gelenkten zum selbständigen Formulieren, d.h. „von den durch Vorgaben /Hilfen gelenkten Formulierungen von Einzelsätzen über gelenkte Formulierung von Satzgruppen oder Textabschnitten zur freien Formulierung

in sich geschlossener, kohärenter Texte“ vollzogen wird (LP NW Französisch 1993: 88). Die produktbezogenen Lernziele geben jedoch keine Hinweise darüber, worin der Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Schreibaufgabe besteht. Sieht man sich die Lernziele unter dem Blickwinkel der zugrundeliegenden Leistung an, so sind die Unterschiede auf der kognitiven Ebene anzusiedeln. Schreibaufgaben der Art: einen Text markieren, Fragen beantworten, Gelesenes schriftlich festhalten, Texte rekonstruieren, sind kognitiv weniger anspruchsvoll als der Textsortenwechsel, Umschreiben von Inhalten oder Entwicklung eigener längerer Gedankengänge, da besonders bei offenen Schreibaufgaben der Inhalt konzeptionell nicht fertig vorliegt, sondern meist simultan mit der sprachlichen Texterstellung erarbeitet werden muß. Damit sie gelingen kann, werden nicht nur gute Sprachkenntnisse, sondern auch komplexe Denkleistungen, wie Fähigkeit zu Analyse, Synthese, Transfer, Bewertung, und Kreativität vorausgesetzt. Aus diesem Grunde werden produktbezogene Lernziele allein dem Schreibprozeß nicht gerecht. Dementsprechend müssen die Lernziele so formuliert werden, daß die Aspekte des prozessualen Charakters der Schreibfertigkeit erfaßt und durch geeignete Hilfestellungen in den Vordergrund gestellt und dadurch leichter beherrschbar gemacht werden. Wird eine Schreibaufgabe nicht in ihrer Komplexität erkannt, so werden ihr Schwierigkeitsgrad unterschätzt, die Vorgaben nicht adäquat eingesetzt und die Lernenden überfordert und folglich demotiviert.

Die prozeßorientierte Schreibdidaktik sieht die Texterstellung als einen Vorgang, „in dem Sprach-, Text- und Kommunikationsnormen auf der einen, Weltwissen auf der anderen und die konkreten Absichten und Situationsbedingungen auf der dritten Seite der Strukturierung und Formulierung einer Äußerung miteinander vermittelt werden“ (Portmann 1991: 407). Daraus wird die methodische Konsequenz gezogen, daß die bei der Textformulierung ablaufenden Prozesse erkannt und durch eine explizite Phasierung, einen Einsatz von Strategien und Arbeitstechniken gezielt unterstützt und gefördert werden müssen.

Prozeßbezogene Lernziele begegnen uns in den Lehrplänen mit unterschiedlicher Ausführlichkeit. So nennt z.B. der LP NW Französisch (1993: 49, 58, 60) folgende zu erwerbende Techniken zur Förderung der Texterstellung:

- Textmarkierung, Textgliederung,
- Informationsbündelung,
- Umgang mit Redemittellisten zur Erstellung eigener Dialoge,
- Transformation von narrativen Texten in Dialogtexte und umgekehrt,
- Textverkürzung (Resümee, Handlungsablaufbericht).

Am konsequentesten sind die prozeßbezogenen Lernziele im LP NW Englisch 1994: 188) formuliert, in dem explizit darauf hingewiesen ist, daß die einzelnen Komponenten des Schreibprozesses: Planen, Formulieren und Überarbeiten

im Ansatz zu vermitteln, in Teilschritten einzuüben und anzuwenden sind. Es werden darin folgende prozeßbezogene Lernziele ausgewiesen:

- Fähigkeit, konkrete Schreibvorhaben inhaltlich und sprachlich zu planen,
- Fähigkeit, Kommunikationsprobleme zu antizipieren und daraus Schlußfolgerungen zu ziehen,
- Fähigkeit, Arbeitstechniken zur Erstellung von Schreibentwürfen anzuwenden.
- Fähigkeit, sich an Textvorlagen zu orientieren,
- Fähigkeit, Texte auszuschmücken,
- Fähigkeit, sprachliche und textorganisierende Mittel differenziert, kohärent und adressatenbezogen anzuwenden,
- Fähigkeit, mit sprachlichen Mitteln und/oder vorgegebenen Texten kreativ, ästhetisch-spielerisch umzugehen,
- Fähigkeit, in eigenen Texten lexikalische und strukturelle Probleme zu identifizieren und mit ihnen flexibel umzugehen,
- Fähigkeit, eigene Schreibprodukte nach vorgegebenen oder selbst erstellten Kriterien zu beurteilen und zu kommentieren,
- Fähigkeit, den verfaßten Text unter logischen, stilistischen und formalsprachlichen Aspekten zu überarbeiten mit dem Ziel, die Korrektheit, Verständlichkeit und Wirkung des Textes zu optimieren,
- Fähigkeit, den verfaßten Text auf die ursprünglichen Parameter (Orientierung, Zielsetzung, Thema, Adressat u.a.) zu überprüfen,
- Fähigkeit, einen Computer zur Texterstellung und -überarbeitung zu benutzen,
- Fähigkeit, über Abläufe und Schwierigkeiten beim Schreibprozeß zu reflektieren.

Diese prozeßbezogenen Lernziele sollen die Lerner für Beziehungen von Inhalt und Form, inhaltlich-thematische Schlüssigkeit, Strukturierung und Verknüpfung von Aussagen, Textgliederung, Variation im Ausdruck, kulturspezifische Schreibkonventionen (Textbeginn, -schluß), Einsatz von adressatenbezogenen Textformen und Redemitteln, textorganisierende Redemittel sensibilisieren, bei ihnen Prozeßbewußtsein zu erzeugen und Schreibprozesse aus didaktischen Gründen linear zu organisieren, um ihre Komplexität zu reduzieren.

In der prozeßbezogenen Schreibmethodik geht es somit nicht darum, von Anfang an einwandfreie Texte zu verfassen, sondern eher darum, die Schreibkompetenz stufenweise in Übereinstimmung mit dem Ausdrucksvermögen der Lerner zu entwickeln, indem sie sprachliche Formulierungen ausprobieren, verschiedene Strategien zu Erstellung von Textentwürfen und zu deren Überarbeitung erproben, Gehörtes und Gelesenes neu kombinieren und spielerisch-ästhetisch mit sprachlichen Mitteln und Texten umgehen. Durch

diese Erprobungsphasen wird der Leistungsdruck im Schreibunterricht vermindert und entsprechender Spielraum für Kreativität geschaffen. Separate Sensibilisierungs- und Übungsphasen sollen dazu beitragen, daß textgrammatische, textsortenspezifische und stilistische Kenntnisse erschlossen, bewußtgemacht, eingeübt und praktisch angewendet werden (LP NW Englisch 1994: 189). Der Schreibprozeß wird in seinen unterschiedlichen Phasen so gezielt unterstützt, daß die Lerner dabei punktuell entlastet werden. Dasselbe gilt für die Förderung der Überarbeitungsfähigkeit, für die geeignete Revisionsstrategien vermittelt werden.

Die prozeßbezogene Lernzielexplizierung hat den Vorteil, daß der Lehr-Lern-Prozeß für Lehrer und Schüler transparenter wird. Auf diese Weise lassen sich Kompetenzdefizite präziser diagnostizieren und die Lern dispositionen, Lernstile und Schreibbegabungen der Schüler effektiver fördern. Darüber hinaus werden die Lehrer und Schüler emotional stabilisiert, wenn sie feststellen, daß ihre Lernbemühungen wirksam sind.

6. Empfehlungen zu den Übungsformen

In den Lehrplänen gibt es Übereinstimmung darüber, daß Vorübungen zu Texterstellung, mit denen die Komponenten des Schreibprozesses separat und methodisch entwickelt werden, notwendig sind. In Lehrplänen, in denen die prozeßbezogenen Lernziele nicht expliziert wurden, fehlen Informationen über geeignete Übungsformen für die jeweilige Schreibprozeßkomponente oder sie werden nicht nach ihrem Beitrag zur Entwicklung der gegebenen Teilfertigkeit unterschieden. So werden z.B. schreibvorbereitende und textproduzierende Übungen (Börner 1992: 299) durcheinander genannt.

Ausführliche Empfehlungen findet man dagegen in den Lehrplänen NW Englisch und Französisch. Dort werden Übungstypen zur Entwicklung der einzelnen Komponenten des Schreibprozesses vorgeschlagen. Unterschieden werden Übungen für die Phasen der Planung und Ideensammlung, Formulierung, Überarbeitung und Entwicklung der Schreibkultur. Damit sollen Strukturen, relevante Textelemente und Textsortenmerkmale isoliert, bewußtgemacht, und durch Einübung verfügbar gemacht werden, um Variation, Sicherheit und Selbständigkeit beim Schreiben zu erreichen (LP NW Englisch 1994: 60 und 188 ff.). Die Übungsformen sind eigentlich ähnlich für alle Lernstufen. Ihr Schwierigkeitsgrad wird dadurch gesteigert, daß die Anforderungen in sprachlicher und gedanklicher Hinsicht zunehmend höher

gesetzt werden, während die Anzahl der lenkenden Elemente reduziert wird. Zur theoretischen Modellfindung und Beschreibung ist das sicher von Nutzen, aber als methodisches Eingreifen in den natürlich verlaufenden Schreibprozeß eher fraglich (vgl. dazu den Beitrag von U. Kästner in diesem Band).

Eine Form der Entlastung des Schreibprozesses ist die Verteilung der Formulierungslast, indem Schreibaufgaben in Gruppenarbeit gelöst werden. Der Sinn kooperativer Aufgabenlösung beruht darauf, daß Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsprozesse gemeinsam geleistet und explizit versprachlicht werden. Mündliche Diskussionen über den zu schreibenden Text sensibilisieren die Schreibenden für die einzelnen Formulierungsprobleme, womit ein zusätzlicher Lerneffekt erreicht wird.

7. Maßstäbe für die Beurteilung

Generell gilt, daß die Schreibaufgaben im Rahmen schriftlicher Übungsformen bleiben müssen, die in der Unterrichtsarbeit verwendet wurden. Sie können kleinere, isolierte und ganzheitliche fertigkeitsorientierte Aufgabengruppen umfassen. Mit zunehmendem Lernfortschritt sollen längere, selbständigere Arbeiten verfaßt werden, in denen die Unabhängigkeit von vorgegebenen Hilfen angestrebt wird (LP Österreich 1986: 115). Im LP Hessen (1980: 137) wird empfohlen, im Rahmen der Sekundarstufe I nicht das ungelenkte Schreiben, sondern lediglich die Formen des gelenkten Schreibens zu überprüfen.

Bei der Bewertung der Schreibfertigkeit müssen sprachliche und inhaltliche Aspekte berücksichtigt werden, wobei der sprachlichen Leistung eine etwas höhere Bedeutung beigemessen wird. Im Gegensatz dazu empfiehlt der LP Hessen (1980: 139) bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen mit geringer Steuerung Kriterien für Sprachkorrektheit, Ausdrucksvermögen und Inhalt gleich zu gewichten.

Für die sprachliche Qualität gelten folgende Kriterien (LP NW Englisch 1994: 209; LP NW Französisch 1993: 113):

1. Sprachrichtigkeit
2. Ausdrucksvermögen:
 - differenzierter Wortschatz, präzise und abwechslungsreiche Ausdrucksweise, Worttreffsicherheit,
 - Register (z.B. Angemessenheit dem Thema und Adressaten gegenüber, schriftliche Konventionen),

- Strukturen/Syntax (z.B. kohärenter Ausdruck zeitlicher, logischer u.a. Zusammenhänge, klarer und differenzierter Satzbau),
- Idiomatik (z.B. Interferenzen aus der Muttersprache),
- Textgrammatik (z.B. Textgliederung, Textaufbau).

Kriterien für den Inhalt werden genannt:

1. Vollständigkeit einer Lösung,
2. sachliche Richtigkeit,
3. Schlüssigkeit in der Abfolge von Gedanken (klare Abfolge der Aussagen, Wirksamkeit der gedanklichen Entfaltung, Adressatenbezug),
4. Kreativität und Originalität.

Die inhaltliche Leistung und Ausdrucksvermögen sind durch qualifizierende Formulierungen zu kommentieren, wobei auf Mängel und positive Leistungen eingegangen werden soll. Verstöße gegen Sprachrichtigkeit sollen nach Art und Schwere gekennzeichnet und gewichtet werden. Lexikalische und strukturelle Fehler werden in den Lehrplänen in der Regel als ganze, Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler als halbe Fehlereinheiten gewertet. Die letzteren werden nur dann gewertet, wenn sie das Textverständnis erschweren. Im LP Hessen (1980: 139) wird empfohlen, daß orthographische Fehler höchstens 10% der für die sprachliche Korrektheit zur Verfügung stehenden Punktzahl nicht überschreiten sollten.

In den gesichteten Lehrplänen werden Kreativität und Originalität zwar immer häufiger als Bewertungsmaßstab geschriebener Texte genannt, aber die Kriterien hierfür werden nicht detailliert ausgewiesen, wie das etwa beim Ausdrucksvermögen oder Inhalt der Fall ist. Es ist ein dringend zu ergänzendes Defizit, obwohl kreatives Schreiben nicht unter Bewertungs- und Benotungszwang stehen sollte (Götzt/Mühlmann 1988: 532). In der Fachliteratur zum kreativen Schreiben (Rico 1984; Götzt/Mühlmann 1988; Mummert 1991) wird darauf hingewiesen, daß Kreativität und Originalität an Textmerkmalen wie:

- kreative Spannung,
- der einende rote Faden,
- Verwendung einer rhythmisch durchgestalteten Sprache (Sprachrhythmus),
- Fähigkeit des bildlichen Denkens,
- Wahl prägnanter Bilder,
- Ganzheitlichkeit,
- ästhetisches Empfinden für Sprache,
- Wirkung auf den Rezipienten

erkennbar ist, die m.E. mit Erfolg auch im FSU zur Beurteilung geschriebener Texte angewandt werden könnten. Eindeutige und objektive Bewertungskriterien können dazu beitragen, daß fremdsprachliches freies Schreiben intensiver gefördert wird.

8. Rechtschreibung

Die Rechtschreibung wird in allen Lehrplänen als Lernziel ausgewiesen jedoch mit unterschiedlichen Argumenten begründet. Als zentrales Argument für ihre systematische Vermittlung wird die wohlbekannte Tatsache genannt, daß es in den meisten Sprachen erhebliche Differenzen zwischen Laut- und Schriftbild gibt und die Normen für die Umsetzung von Lautzeichen in Schriftzeichen und umgekehrt so sprachspezifisch sind, daß sie für die jeweilige Sprache systematisch erlernt werden müssen. Darüber hinaus können Rechtschreibkenntnisse eine lernfördernde Wirkung haben, die darauf beruht, daß die eingprägten korrekten Schriftbilder das Wiedererkennen der Lexeme erleichtern und beschleunigen, wodurch Gelesenes richtig und fließend ausgesprochen wird, während Defizite die positive Unterstützung des Lernprozesses durch das Geschriebene verhindern und möglicherweise einen sogar negativen Einfluß auf den weiteren Lernprozeß bewirken.

Aus der Analyse der Argumente folgt, daß sich die Begründung für eine systematische Vermittlung der Orthographie im FSU in erster Linie auf die Annahme stützt, daß Kenntnisse der Rechtschreibung den Spracherwerb fördern, was beim Übergang von Sprechen zum Lesen und Schreiben, d.h. bei der Umwandlung sichtbarer Zeichen in hörbare Laute oder der Umsetzung von Lautformen in ihre korrespondierenden Schriftformen besonders deutlich zutage kommt. Erst an nächster Stelle wird ihre Bedeutung für das Gelingen der schriftlichen Kommunikation in Betracht gezogen, obwohl die korrekte Anwendung sprachlicher Mittel als eine wichtige Komponente der Schreibfertigkeit angesehen wird. So wird z.B. im LP NW Englisch (1994: 67) die Auffassung vertreten, daß Orthographiefehler nur in seltenen Fällen und dann auch meist nur geringfügig das Verstehen einschränken, so daß der Erfolg fremdsprachlichen Lernens nicht von der Rechtschreibung abhängig gemacht werden soll.

Ein anderer Grund für die niedrigere Rangstellung der Rechtschreibfertigkeit unter den anderen Teilkompetenzen wird aus der Erkenntnis abgeleitet, daß Orthographie nicht bei allen von Sprachlernern zu produzierenden Textsorten die gleiche kommunikative Relevanz hat (LP Hessen 1980: 58). Die korrekte Rechtschreibung wird nur bei formellem Schreiben gefordert, beim informellen oder sogar beim Notieren für eigene Zwecke nimmt ihre Relevanz deutlich ab.

Eine noch geringere Bedeutung wird im Bereich der Sekundarstufe I der Zeichensetzung beigemessen, weil sie auf dieser Sprachstufe selten kommunikationsrelevant und daher aus der Lernerfolgskontrolle auszuklammern ist (LP Hessen 1980: 136).

Eine solche Gewichtung der Rechtschreibkenntnisse entspricht pragmatischen Zielstellungen, die die gegenwärtige Unterrichtsplanung weitgehend prägen. Eine Rechtfertigung hierfür finden wir in der Feststellung Piephos, die er bei der Durchsicht von 2434 spontan geschriebener Texte gemacht hat. Laut Piepho (1989: 38) entwickelt sich „die Rechtschreibung gleichsam natürlich von anfänglicher Vereinfachung oder Übergeneralisierung über hartnäckig immer wieder auftauchende Fehler hin zu einer recht zuverlässigen Orthographie“. Deshalb gibt es keinen Grund dafür, die Rechtschreibung forciert zu vermitteln und eine einwandfreie Beherrschung auf niedrigeren Sprachstufen zu verlangen.

9. Lernziele im Bereich der Orthographie

Wie gezeigt, läßt sich in den Lehrplänen eine differenzierte Stellungnahme zur Vermittlung orthographischer Gesetzmäßigkeiten sowie zu deren Beherrschungsgrad vorfinden. Im Anfangsunterricht wird dem Schreiben die Funktion einer Hilfstätigkeit für die Entwicklung der mündlichen Verständnissfähigkeit und für das Einprägen von Wörtern und anderen sprachlichen Elementen im Rahmen der in den Lehrplänen festgelegten Verständnisbereiche zugewiesen, so daß folglich die orthographische Korrektheit lediglich als Zusatzqualifikation anzustreben ist (LP Hessen 1980: 75).

Wenn also in den Lehrplänen für den FSU keine absolute Beherrschung der Rechtschreibung empfohlen wird, so taucht die Frage nach dem orthographischen Fundamentum auf. Eine eindeutige Antwort wird in dem Lehrplan Englisch aus Rheinland-Pfalz gegeben, in dem die korrekte Rechtschreibung nur für alle produktiv verfügbaren lexikalischen Elemente einschließlich ihrer Flexion gefordert wird. Bei der Sichtung anderer Lehrpläne fällt auf, daß die orthographischen Lernziele nur für die französische Sprache detailliert aufgelistet sind (NW 1980; Program 1984: 25ff). Sie umfassen die sog. grammatische Rechtschreibung, Homophonie, muttersprachliche, fremdsprachliche und innersprachliche Interferenz.

Der Orthographieunterricht soll in erster Linie die Unterschiede zwischen Aussprache und Schreibung plausibler machen und bestimmte Aneignungsschwierigkeiten rascher überwinden helfen (Christoph u.a. 1987: 584). Darüber hinaus wird die Befähigung zur Selbstkontrolle und -korrektur der Schreibleistungen als wichtiges Lernziel ausgewiesen. Im Zertifikat DaF (1987: 17) weist man darauf hin, daß Kenntnisse orthographischer Normen die Lerner dazu befähigen sollten, unbekannte gehörte Wörter im Wörterbuch

aufzufinden, was bei einer von der Lautung stark abweichenden Rechtschreibung bzw. Homophonen keine leichte Aufgabe ist.

Damit die Lernziele im Bereich der Orthographie erreicht werden, werden auch Empfehlungen für deren Vermittlung gegeben. Als Grundsatz gilt, daß die Rechtschreibung als Übungsgegenstand nicht zum reinen Selbstzweck erhoben werden soll. Daher ist sie nicht isoliert, sondern kontextuell in ihrer möglichst realitätsnahen Einbettung zu vermitteln und zu üben. Rechtschreibregularitäten sollen durch kognitivierende und festigende Verfahren und Übungsformen, wie etwa Reproduzieren von Texten durch Abschreiben oder Selbstdiktate, Erschließen der Schreibung aus der Lautung durch Diktate (Lückendiktate, Wortdiktate), Rechtschreibspiele, Korrekturlesen, Fehlerprotokolle, spielerische oder freie (kreative) Texte vermittelt werden (LP NW Französisch 1993: 58).

10. Fazit

Die vorliegende Synopse zeigt, daß die Lehrpläne wegen ihrer immer stärkeren Prozeßorientierung die Schreibfertigkeit in ihrer Komplexität adäquater erfassen und somit die Qualifikationsmerkmale für die Abschlußprofile von den jeweiligen Lernstufen präzisieren, wodurch ihre steuernde Funktion effizienter wird. Erfreulich ist die Tatsache, daß in die Lehrpläne neueren Datums die Forschungsergebnisse zur Schreibentwicklung auf breiter Basis Eingang finden. Eine immer stärkere Berücksichtigung erfahren die Erkenntnisse zum emotionalen Schreibprozeß, die die kognitive Vereinseitigung komplementieren.

Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse können denjenigen dienen, die die Entwicklung der Schreibfertigkeit im FSU ernst nehmen und sich an bewährten Modellen orientieren möchten. Das gilt sowohl für die Lehrer, die in ihrem Unterricht die Schreibfertigkeit erfolgreicher vermitteln wollen, als auch für diejenigen, die besonders in Osteuropa an neuen Lehrplänen arbeiten.

Literatur

- Bohn, R. (1987): *Schreiben — eine sprachliche Haupttätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: DaF H. 4, S. 233—238.
- Börner, W. (1989): *Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache*. In: G. Antos/H. P. Krings (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen.
- Christoph, I./Gärtner, M./Porsch, G. (1987): *Weiterentwickelte Lehrpläne für den Englisch- und Französischunterricht im Grund- und Aufbaukurs*. In: *Fremdsprachenunterricht*. H. 12, S. 579—589.
- Doye, P. (1989): *Lehr- und Lernziele*. In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 126—131.
- Götz, J. / Mühlmann, H. (1988): *Von der Textaufgabe zum Zieltext (II). Fachdidaktische Diskussion der Zieltexterstellung*. In: *Die Neueren Sprachen*. H. 5, S. 506—538.
- Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Bonn—Frankfurt 1987.
- Karbe, U. (1993): *Zur Schul- und Richtlinienensituation in den neuen Bundesländern*. In: *Fremdsprachenunterricht*, Teil I im Heft 3, S. 147—150 und Teil II im Heft 4, S. 214—218.
- Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Französisch*. 1992. *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst*.
- Lehrplan für die Fachoberschule. Unterrichtsfach Englisch*. Kultusministerium Rheinland-Pfalz 1988.
- Lehrplan für die Berufsfachschule im Lande Rheinland-Pfalz*. Kultusministerium Rheinland-Pfalz 1985.
- Lehrplan Service (Hrsg.): *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen*. Allgemeiner Teil. 1. und 2. Klasse. Vollständige Ausgabe 1988. Wien. 3. Auflage.
- Lehrplan Service (Hrsg.): *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen*. 3. und 4. Klasse. 1986 Wien. Vollständige Ausgabe 2.
- Lehrplan Service (Hrsg.): *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen*. Allgemeiner Teil. 5.—8. Klasse. 1989 Wien. Vollständige Ausgabe 3.
- Mummert, I. (1991): *Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*. H. 3, S. 4—8.
- Piepho, H. E. (1989): *Vier Buchstaben zum Diktat. Rechtschreibung im Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Unterrichts*. 1 Schreiben. S. 38—39.
- Portmann, P. R. (1993): *Produktiver Sprachgebrauch. Überlegungen zu einem schwierigen didaktischen Konzept*. In: DaF 1993, H. 3, S. 139—145.
- Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Języki zachodnioeuropejskie. Klasy I—IV*. Warszawa 1984.
- Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Neue Sprachen*. Der Hessische Kultusminister. 1980.
- Rico G. L. (1984): *Garantiert schreiben lernen*. Rowohlt.
- Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium — Sekundarstufe I — in Nordrhein-Westfalen. Französisch*. Düsseldorf 1993.
- Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium. — Sekundarstufe I — in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. 1994 (Manuskript).
- Vorläufiger Lehrplan für das Gymnasium. Russisch*. Thüringer Kultusministerium. 1993.

Jan Iluk

Rozwijanie sprawności pisania w programach nauczania języków obcych

Streszczenie

W artykule dokonano analizy porównawczej planów nauczania języków obcych z Austrii, RFN i Polski w celu ustalenia najnowszych rozstrzygnięć programowych w zakresie sprawności pisania. Do końca lat osiemdziesiątych w metodyce nauczania języków obcych przypisywano tej umiejętności marginalne znaczenie. Sytuacja zmienia się na korzyść wraz ze wzrostem roli pisania w komunikacji międzynarodowej i opracowywaniem coraz efektywniejszych metod kształcenia tej sprawności, uwzględniających jej procesowy charakter.

Zmiany w podejściu metodycznym znajdują odbicie się również w rozstrzygnięciach programowych. Szczegółowej analizie poddano następujące aspekty:

- kryteria analizy porównawczej,
- uzasadnienie celowości i rangi nauczania pisania w języku obcym,
- cele afektywne w zakresie pisania,
- cele nauczania w zakresie wyrabiania umiejętności pisania w języku obcym,
- kryteria oceny tekstów pisanych przez uczniów,
- cele nauczania w zakresie ortografii.

Jan Iluk

Developing writing abilities in the foreign language curricula

Summary

The article presents a comparative analysis of the foreign languages curricula from Austria, Germany and Poland in order to establish the newest decisions referring to developing writing abilities. Till the end of the eighties they did not play an important role in the foreign languages methodology of teaching. Then situation was changed due to increasing of writing abilities role in international communication and finding more effective teaching methods with regard to progressive character of the abilities.

Different methodological attitudes have been reflected in decisions regarding curricula. The following aspects have been analysed in details:

- comparative analysis criteria,
- justification of purposefulness and value of writing abilities teaching in a foreign language,
- affective aims regarding writing,
- teaching aims connected with writing abilities development in a foreign language,
- criteria of evaluation of students' compositions,
- teaching aims regarding orthography.